

Dossier



La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica

© Copyright 2022. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Todos los derechos reservados



Saber y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-21 / CC BY-NC-SA 2.5 AR
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@filyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
Recibido: 22/11/2021 Aceptado: 12/02/2022
DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica

Participatory Research: Its Contributions to Critical Extension
Pesquisa participativa: suas contribuições para a extensão crítica

Humberto Tommasino Ferraro

Universidad de la República, Uruguay

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

htommasino@gmail.com

Marcelo Pérez Sánchez

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio,

Programa Integral Metropolitano, Montevideo, Uruguay.

mperez@pim.edu.uy

Resumen. En el presente trabajo se propone un estudio comparativo de las producciones de algunos referentes de la Investigación Participativa. Se revisan algunos de los textos de Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent, María Teresa Sirvent y Joel Martí. Este trabajo se inscribe en el proceso reciente de transformación universitaria en Uruguay, en particular, en una de sus iniciativas: la de la integración curricular de la extensión a través de lo que se ha denominado “prácticas universitarias integrales”. En este marco, la reflexión teórico-metodológica sobre la extensión crítica y las prácticas de investigación-acción conectadas con ella resultan fundamentales para dotar las iniciativas en curso de mayor pertinencia académica y potencial transformador.

Palabras clave. Investigación Participativa, Extensión Crítica, Universidad.

Abstract. In this work we present a comparative study of the productions of some Participative Research referents. Texts by Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Guedes Pinto, Michel Thiollent, María Teresa Sirvent and Joel Martí are analysed. This work is part of the recent process of university transformation in Uruguay, in particular, in one of its initiatives: that of the curricular integration of extension through what has been called “comprehensive university practices”. In this framework, the theoretical-methodological reflection on critical extension and the action-research practices connected with it are essential to provide ongoing initiatives with greater academic relevance and transformative potential.

Keywords. Participative Research, Critical Extension, University.

1- Introducción

En un pasado reciente (periodo 2007-2014) la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) comenzó un momento de transformaciones que procuró alcanzar tanto a sus políticas educativas, de investigación y de extensión como a su organización académica, sus modos de gestión y su ley orgánica. En este contexto, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar (SCEAM) impulsó un conjunto de iniciativas dirigidas a generalizar las experiencias de extensión en todas las áreas de conocimiento y espacios académicos universitarios procurando su integración al quehacer educativo curricular de los estudiantes y a los procesos de investigación. A su vez, se procuró fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad, las organizaciones sociales y los sujetos populares, a través de programas universitarios con base interdisciplinaria y territorial y experiencias de trabajo con organizaciones en el medio urbano y rural.

Este proceso de desarrollo de la extensión en los sentidos mencionados ha provocado una serie de desafíos teóricos y metodológicos, al tiempo que ha interpelado nuestras prácticas y concepciones de extensión en sus dimensiones pedagógicas y epistemológicas. ¿Cómo interviene la extensión en el proceso formativo de los estudiantes? ¿Es campo de aplicación de contenidos curriculares disciplinares o es fuente de provocación de problemas novedosos para la interpelación interdisciplinaria? ¿Cómo se integra la extensión a los procesos de creación de conocimiento? ¿Es el lugar donde acuden los investigadores en busca de problemas y aporte de respuestas o es la extensión parte del propio proceso de investigación y transformación? Por último: ¿es posible concebir experiencias en las que las prácticas de formación de estudiantes y de creación de conocimiento se den dentro de y junto a los procesos de transformación social y sus protagonistas? ¿Cuáles son las teorías y metodologías que nos ayudan a concebir y emprender estos desafíos? El presente trabajo se enmarca en este conjunto de interrogantes y reflexiones y en la preocupación por robustecer el debate teórico-metodológico en y de la extensión.

Desde sus diferentes conceptualizaciones y experiencias, la investigación participativa (IP) aporta a nuestras prácticas educativas algunos elementos que permiten problematizar los modos hegemónicos de producción de conocimiento en general y en las propias universidades. De manera particular tiene como objetivos procurar procesos epistemológica y metodológicamente alternativos. Dicha diferencia radica, al menos, en los siguientes tres elementos: a) en la IP, a la vez que se investiga se actúa sobre la realidad procurando su transformación; b) la participación de todos los sujetos es condición fundamental-necesaria; c) dicha participación no sólo da cuenta de la toma de decisiones a lo largo de los procesos de intervención, sino que los reconoce también en tanto poseedores de un saber propio y los habilita como coproductores de un conocimiento nuevo.

Fals Borda entiende que:

en la investigación participativa se combinan por lo menos dos elementos observables que la deslindan de otras formas de trabajo científico o investigativo: a) una estructura valorativa o ideológica con actitudes críticas relacionadas con el conocimiento y su utilización, el contexto social y patrones culturales en vías o en necesidad de mejoramiento y cambio; b) una batería de técnicas de encuesta multidisciplinares combinables, derivadas de una sola lógica inmanente de investigación científica y de una epistemología holística o extensa, como viene explicado. En consecuencia (...), la investigación participativa puede definirse como un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza. (2009, 319-320)

En el presente trabajo procuraremos dar cuenta sintéticamente de los elementos centrales de la obra de algunos autores de referencia de la IP: Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Pinto, Michel Thiollent,

María Teresa Sirvent, y Joel Martí. Algunos de estos autores trabajan específicamente la propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP), como Fals Borda, otros la denominan como Investigación Acción (João Guedes Bosco Pinto, Michel Thiollent, y Joel Martí), otros incluyen a la IAP como un tipo específico de IP (Sirvent). Fals Borda, principal referente del tema, nomina a esta concepción y metodología de investigación como IAP en la primera etapa de su obra, y luego pasa a referirse a ella como IP (en algunos artículos habla de Investigación Militante). La inclusión de Freire como uno de los autores que han aportado a la propuesta de la investigación participativa, se fundamenta en la propuesta metodológica de los procesos de “post alfabetización” que describe fundamentalmente en su obra *Pedagogía del oprimido* (1987). De este modo, aquí hablaremos en general de la IAP, incluyendo la nominación específica cuando hablemos de la propuesta particular de cada autor.

Los autores seleccionados provienen de contextos histórico-sociales y académicos diferentes, pero tienen en común la preocupación central por generar prácticas de investigación desde y para la transformación de la sociedad con la participación directa de los sujetos involucrados.

Como parte de un debate vivo y heredero de la praxis, creemos que la comparación de las semejanzas y diferencias entre estos autores, así como el punto de partida de la inclusión de los sujetos populares en la orientación del trabajo académico, plantea un necesario conflicto con la concepción hegemónica de producción de conocimiento, desarticulando el rol estereotipado –e ideológicamente conservador- del intelectual como único depositario del saber.

2. Historia y raíces de la investigación participativa

Esta sección responde al interés de evidenciar los rastros históricos que aparecen en la investigación participativa al revisar las referencias bibliográficas.

En dicha revisión bibliográfica tomamos contacto con diversas producciones teóricas que hacen descripciones de los antecedentes teórico-conceptuales de la investigación participativa, pero hay dos que nos permiten seguir cierta línea del tiempo de forma organizada y en los cuales nos apoyaremos, las de Orlando Fals Borda y María Teresa Sirvent.

Siguiendo a Fals Borda podemos constatar que hay ciertos elementos conceptuales que offician de “raíces” de la investigación participativa, entre ellos encontramos: “la psicología social (Lewin), el marxismo (Lukacs), el anarquismo (Phudhon, Kropotkin), la fenomenología (Husserl, Ortega), y las teorías liberales de la participación (Rousseau, Owen, Mill)” (2014, 260).

A esas raíces, dice Fals Borda, se le sumaba la preocupación de las metodologías participativas por recuperar de forma rigurosa y pertinente los saberes de la “gente común” en la producción de conocimientos, enfrentándose para ellos a los metarrelatos predominantes (liberalismo y desarrollismo) y al planteo hegemónico de ciencia y conocimiento.

Todo esto lo lleva a significar ciertos cuestionamientos al pensamiento científico y sus aportes, dando cabida a un movimiento en los sesenta y los setenta que al calor de los procesos políticos latinoamericanos¹ fue recuperando experiencias e iniciando caminos de investigación participativa. Es así que Fals Borda señala a 1970 como un año crucial donde distintos trabajos impulsaron los referidos caminos. Entre ellos vale mencionar:

- La aparición del denominado “Ejército de la Tierra” de la India, que realizaba masivas tomas de tierras de forma pacífica, que contó con un dirigente llamado Kaluram con formación social que sentó los principios de la IP.

¹ Dichos procesos políticos latinoamericanos iban desde la guerrilla rural y urbana, y las democracias populares, hasta el socialismo cubano, entre otros.

- La organización y puesta en marcha de la ONG “Rosca de Investigación y Acción Social”, la cual cooperaba con los campesinos e indígenas en su lucha contra el latifundio en Colombia; de dicho colectivo participaba el propio Fals Borda.
- La experiencia de inmersión participativa de la antropóloga Marja Liisa Swantz en la aldea de Bunju de Tanzania.
- Las lecturas clandestinas de los aportes de Paulo Freire durante la dictadura brasileña y de su exilio en Suiza.²
- Las acciones críticas de ciertos intelectuales en la Universidad Nacional Autónoma de México, a la vez que otros críticos como Stavenhagen que desde Ginebra trabajan en torno a cómo descolonizar las ciencias sociales.
- Ciertos esfuerzos en París, México y Ginebra convergieron en publicaciones críticas que se plasmaron en la revista *Aportes*, en la serie de lecturas de conferencias del Foyer John Knox y en la casa editorial Nuevo Tiempo, a lo cual se suma la presencia pública de integrantes de la escuela de Frankfurt (tras el mayo de 1968) como Bottomore, Lefebvre y Hobsbawm, desafiando la institucionalidad dominante.
- Asimismo, la publicación del libro *Contra el método* de Feyerabend, colega de Kuhn,³ el cual suministra fuerza a los planteos de transformación sociopolítica de las sociedades a través de interrogar desde la filosofía anarquista a la epistemología y a las prácticas científicas (Fals Borda, 2010).

Por su parte, Sirvent plantea que estos procesos de repensar la investigación dieron cabida a que los científicos sociales y educadores se comenzaran a preguntar con más fuerza y a la luz de la realidad, cuál es la pertinencia de los trabajos científicos: *para qué*, y la naturaleza de los “beneficiarios”: *para quién*. En definitiva, a cuestionar el paradigma hegemónico de ciencia y conocimiento.

También, señala Sirvent (2008), la investigación participativa está inscrita en la historia de las metodologías de las ciencias sociales y en particular en los métodos cualitativos. En dicha historia se encuentran ciertos antecedentes vinculados al *cómo* se produce el conocimiento, mencionemos algunas:

- En la sociología americana a partir de 1920 se difunde el uso de documentos personales y la observación participante como metodologías cualitativas. A las cuales se le van sumando otras en las décadas de los sesenta y los setenta.
- En 1967, el libro *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* de Glaser y Strauss, donde “se plantea el ‘método comparativo constante de análisis cualitativo’ para la generación de teorías y el uso flexible de datos” (p. 80).

De esta forma toma fuerza la investigación participativa, el interés por el contexto del descubrimiento frente a la verificación de datos y la utilización de métodos y técnicas que aportan a la comprensión de un objeto que empieza a verse como sujeto. Lo participativo surge como clave fundamental tanto en el relevamiento como en el análisis de los datos (Sirvent, 2008).

Analizando históricamente el recorrido de la investigación participativa podemos encontrar tres grandes elementos que confluyen: las ciencias sociales críticas, el trabajo junto a movimientos sociales, y la búsqueda de acciones educativas orientadas a la transformación social en América Latina.

Basados en los mismos tres grandes elementos y en el mismo contexto histórico se desarrolló un importante número de experiencias que se fueron cobijando bajo el nombre de Educación Popular. Afirma Sirvent que, más allá de las diversas experiencias y elementos presentes en la Educación Popular, comparte con la Investigación Participativa una serie de elementos coincidentes vinculados a la intencionalidad política y pedagógica. Pero cabe destacar que al ámbito de la educación se le suma el de la sociología como raíces de la investigación participativa (Sirvent, 2008).

² En 1970 Paulo Freire publica su obra *Pedagogía del oprimido* que para nosotros se constituye en la obra más significativa de la exuberante producción intelectual del autor.

³ Kuhn (1970) introdujo con fuerza la noción de paradigma.

Para dar cuenta de esas raíces es bueno apoyarse en el esfuerzo de sistematización y clasificación que realiza Marcela Gajardo (1984). Por un lado, señala en el ámbito de la sociología y las ciencias sociales críticas, un quiebre con la investigación científica a partir de exigir una toma de partido por las realidades que se abordan y un sentido de transformación social de su tarea, además de plantear la necesaria relación entre teoría y práctica, y replantear la relación objeto-sujeto. En la misma dirección, Fals Borda retoma y resignifica, junto a otros colegas como los integrantes de la ONG “Rosca de Investigación y Acción Social”, la investigación acción en el ámbito de la sociología. Ese trabajo, que tiene como principio tomar partido por los intereses de los movimientos populares y hacer de estos actores activos de la investigación tanto en la definición de contenidos como parte del proceso investigativo, terminó configurando la metodología de investigación acción participativa (IAP). Por otro lado, nos encontramos en ese mismo ámbito con la investigación militante, la cual nace en la Venezuela de 1970 tomando como eje central el compromiso y participación político-partidaria. En dicha estrategia es central la idea gramsciana del intelectual orgánico, por lo cual la producción de conocimiento nace y tiene como fin favorecer la práctica política.

En el ámbito de la educación, siguiendo a Gajardo (1984) y a Sirvent (2008), nos encontramos con el aporte central de Paulo Freire y la educación popular en el contexto de reforma agraria en distintos países de América Latina, así como otras experiencias de educación para adultos realizadas desde 1960 en el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, tras tomar como antecedente la perspectiva francesa del grupo “Peuple et Culture”. En ese mismo momento histórico, siguiendo a Jorge Bralich (2006), en Uruguay se desarrollaron varias experiencias de extensión a nivel de la educación superior y educación popular que tienen entre sus expresiones más significativas las “misiones socio-pedagógicas” en el medio rural. De esa variada gama de experiencias de investigación participativa vinculadas a los procesos de educación para adultos de sectores populares, se puede distinguir (Gajardo, 1984; Sirvent 2008): a) la investigación temática, que tuvo una de sus principales e iniciales experiencias en el Chile de 1960 con la estrategia el estudio colectivo de la cotidianidad de los campesinos, y que favorece la toma de decisiones educativas. Se da en esos procesos “un movimiento dialéctico donde se articulan tres aspectos; investigación, tematización y problematización” (Sirvent, 2008, p. 89);

b) investigación-acción en los procesos de planificación local y organización comunitaria. Este tipo de investigación participativa da cuenta del proceso que tiene como referencia la obra de João Bosco Guedes Pinto desde 1974 que, a partir de la propuesta metodológica de su “Taller Nacional de Educación de Adultos en Áreas Rurales”, dio lugar en Brasil a múltiples experiencias en órganos vinculados a la acción comunitaria y el desarrollo rural. Dicha metodología cuenta con tres momentos clave: investigación, tematización y programación; c) investigación en la acción, asociada a una variada gama de experiencias de corte evaluatorio en el marco de la educación participativa. Es en la educación y no en la investigación donde está presente el componente participativo. Un ejemplo es la experiencia “Programa para padres e hijos” que se desarrolló en Chile desde 1974 (Sirvent, 2008); d) investigación participativa, que surge en los años setenta en el contexto de regímenes autoritarios y modelos de desarrollo caracterizados por la concentración de la riqueza y el poder. Parte de la base y sintetiza las propuestas anteriores, así como el análisis crítico de experiencias desarrolladas en 1976 en seis aldeas de Centro América que partieron de la noción Necesidades Educativas Básicas –no como justificación de una educación para pobres o limitada, sino basada en la idea de democratizar la educación en los sectores populares y propiciar una educación crítica permanente-. A partir de dicho análisis Guy Le Boterf (1979) elaboró los lineamientos generales de la investigación participativa. Esta variante da cuenta de “que no existe un modelo único de investigación participativa, ya que se trata de adaptar el proceso a las condiciones específicas (recursos, limitaciones, contexto sociopolítico, objetivos seleccionados) de cada situación concreta” (Sirvent, 2008, 93).

Sin lugar a dudas, este breve relato histórico de la investigación participativa nos sirve para encuadrar los capítulos siguientes donde a partir de un grupo de autores realizamos un análisis comparativo de determinadas dimensiones sin desconocer los contextos donde desarrollaron sus aportes.

3- Elementos para una definición de la investigación participativa

3.1. Bases epistemológicas de la investigación participativa

Según Fals Borda, en los orígenes de la propuesta de la investigación participativa confluyen “tres grandes retos” que tienen que ver con el plano epistemológico de la propuesta: el primer reto, “las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; el segundo, con la dialéctica entre teoría y práctica; y el tercero, con la tensión entre sujeto y objeto” (2010, 241).

El contexto general de la confluencia de estos “retos” era la pretensión de descolonizar la producción de conocimiento básicamente desde pensadores latinoamericanos (pero también en conocimiento y articulación con pensadores de países asiáticos y africanos).

Con relación a las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón, la principal asunción que se realiza desde la propuesta de la investigación participativa es que la ciencia es una construcción social y como tal “queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento” (Fals Borda, 2010, 242). En este sentido se postula que “el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas” (ibidem). En esto que podríamos catalogar como “populismo epistemológico”, Fals Borda adelanta que se trata de un “rescate crítico de lo popular” y no de una “apología del populismo” (ibidem).

En *La ciencia y el pueblo* Fals Borda sostenía que la ciencia se construye

mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico. (1981, 20)

En cuanto a la relación teoría y práctica, lo que se plantea es la “búsqueda de una estructura valorativa basada en la praxis” (Fals Borda, 2010, 243), partiendo de la reflexión crítica de pensadores como Camilo Torres y Paulo Freire, entre otros. Freire abordaba la praxis como un elemento sustantivo, que puede ser

(...) comprendida con la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora. Se opone a las ideas de alienación y domesticación, generando un proceso de actuación consciente que conduce a un discurso sobre la realidad para modificar esta misma realidad. (Rossato, 2008, 7)

Uno de los niveles que tiene mayor incidencia en la delimitación de la propuesta de la investigación participativa es la relación sujeto/objeto. En este sentido, la síntesis que realiza Fals Borda parte del concepto de “reciprocidad simétrica” de Agnes Heller que

(...) incluye respeto y aprecio mutuos entre los participantes y también entre los humanos y la naturaleza, con el fin de arribar a una relación horizontal de sujeto a sujeto. Además, la resolución de esta tensión se nos convirtió en otra forma de definir lo que es una auténtica participación, distinta de las versiones manipuladoras (...) y como fórmula para combinar diferentes clases de conocimiento. Al aplicarse plenamente, esta filosofía participativa podía producir cambios en la conducta personal, y también transformaciones sociales y colectivas, como en los movimientos políticos. (Fals Borda, 2010, 245)

De aquí se deriva la idea o propuesta de una epistemología holística o extensa (Fals Borda, 2009).

Estos fundamentos son la base de la propuesta de “devolución” o “restitución sistemática” que tiene la finalidad de “facilitar la apropiación social del conocimiento” (Fals Borda, 2010, 245).



3.2. La investigación participativa como “nuevo paradigma”⁴

Sistematizando las discusiones de 8 reuniones de la red internacional de Investigación Participativa, realizadas entre 1977 y el año 2000 en diferentes partes del mundo, Fals Borda postula que en ese periodo de tiempo se afianzó la propuesta inicial de la búsqueda de un paradigma alternativo al paradigma positivista dominante.

La síntesis de la orientación general de este nuevo paradigma surge a partir de

(...) combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo relacional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en el concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos. Pero este paradigma no aparece aún como algo redondeable o final: sigue vivo el rico desafío estratégico de la apertura del proyecto que la IAP no se construya como algo excluyente o totalista. (Fals Borda, 2010, 249)

El carácter de este paradigma emergente es que está basado en la alteridad: “reconocer y valorar el saber del otro” pero además “rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido” (Fals Borda, 2009, 336).

Este carácter abierto y en permanente construcción del paradigma emergente de la investigación participativa coexiste con los procesos de institucionalización de la participación tanto en políticas públicas diseñadas a nivel transnacional como en su aplicación nacional y local. Fals Borda plantea la preocupación de los efectos que la “cooptación del método participativo” por parte de organismos como el Banco Mundial o las Naciones Unidas pueda generar sobre estas políticas y particularmente sobre los sujetos que son sus destinatarios (Fals Borda, 2010b, 263).

En este sentido, Fals Borda sostiene que, para evitar una cooptación negativa del método participativo, los trabajos de la investigación participativa deben ser “reconocidos como ‘esfuerzos emancipatorios’ o liberadores y no como expresiones de *expórtese*, es decir, como logros para corregir procesos desequilibrados y/o injustos de cambio social, alienación y devastación ecológica” (Fals Borda, 2009, 334).

3.3. Los avances del paradigma de la IP

Los avances que este nuevo paradigma en construcción ha logrado a partir de la expansión de la investigación participativa son los siguientes:

1. Ciencia/conocimiento interdisciplinario centrado en realidades y problemas propios.
2. Construcción de una ciencia/conocimiento útil al servicio de los pueblos.
3. Construcción de técnicas que faciliten la búsqueda del conocimiento en forma colectiva.
4. Búsqueda mutuamente respetuosa de la suma de saberes entre el conocimiento académico formal y la sabiduría informal y/o experiencia popular.

⁴ La definición de paradigma es tomada de Thomas Samuel Kuhn, quien sostiene que es un conjunto de creencias compartidas por la comunidad científica y sus instituciones (universidades, consejos de investigación) con base en las cuales se juzga la pertinencia de cada investigación y se determina el qué, el cómo y para qué investigar. Cuanto mayor es la aceptación de las creencias, la comunidad científica puede orientar mejor su investigación empírica. El concepto de paradigma puede entenderse también como el conjunto de las teorías aceptadas por una disciplina científica, los objetos de estudio que de ellas resultan, los métodos de investigación adecuados a los objetos y las prácticas que de estas se desprenden (Kuhn, 1987).

5. Transformación de la personalidad/cultura del investigador participante para enfatizar su vivencia personal y compromiso moral e ideológico con las luchas por el cambio radical de las sociedades (Fals Borda 2010b, 264).

Sirvent nos hace notar que entre aquellos que se adscriben a la investigación participativa hay diferencia respecto a si puede llegar a consolidarse como “un nuevo paradigma”. Ella misma considera que, si bien son esfuerzos importantes, dicha investigación “no constituye por el momento un paradigma alternativo a la investigación clásica, ni es la única estrategia alternativa válida” (2008, 98).

La investigación participativa está basada en una concepción dialéctica de la realidad y coherente con un proceso de generación de conocimiento que busca dar respuesta a condiciones históricas específicas y no con un abordaje del objeto de estudio en términos acumulativos. En tal sentido, se aleja de la visión de la investigación participativa como nuevo paradigma de las ciencias sociales que sostienen autores como João Francisco de Souza (Sirvent, 2008).

4- Las propuestas metodológicas según diferentes autores

Como fue expresado en el inicio de este trabajo, haremos un comparativo de las propuestas metodológicas diseñadas por los principales autores en el tema. Para realizar esta comparación se tomarán las tres fases o etapas centrales en las propuestas metodológicas de los autores considerados: etapa exploratoria, etapa de producción y socialización de conocimientos y etapa de transformación.

El siguiente cuadro síntesis nos permitirá ordenar la presentación de las propuestas y dará pautas de las fases o etapas que componen los distintos despliegues metodológicos.

Cuadro 1. Fases de las Metodologías de Investigación acción según autoría.

AUTOR/A	PROPUESTA	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PAULO FREIRE	Procesos de post alfabetización	Círculos de investigación temática temas generadores	Círculos de cultura espacio pedagógico problematizador	centros de acción política
ORLANDO FALS BORDA	lap investigación militante	Análisis de clase incidencia etnocultural y demográfica sobre concepción de clase y trabajo político	Generación de conocimientos identificación de temas con población investigadores locales raíces de las contradicciones lucha de clases	Devolución sistemática por parte de los investigadores militantes
JOAO BOSCO GUEDES PINTO	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	MOMENTO 1: INVESTIGACIÓN CÍRCULOS DE INVESTIGACIÓN	MOMENTO 2: TEMATIZACIÓN	MOMENTO 3: PROGRAMACIÓN ACCIÓN CÍRCULOS DE ESTUDIO



MARIA TERESA SIRVENT	ii Investigación participativa	Conformación grupo de trabajo Diagnóstico de necesidades y problemas	Espacio de educación popular	Organización de acciones de transformación
MICHEL THILLOENT	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	FASE EXPLORATORIA DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS	FASE SEMINARIO PROBLEMATIZACIÓN TEORIZACIÓN	PLAN DE ACCIÓN
JOEL MARTÍ RED CIMAS	INVESTIGACIÓN ACCIÓN	GRUPO CONOCIMIENTO CONTEXTUAL	ETAPA EXPLORATORIA TRABAJO DE CAMPO TALLERES	PROGRAMA DE ACCIÓN INTEGRAL PAI

Fuente: elaboración propia

4.1. La propuesta de post-alfabetización de Paulo Freire

La propuesta de Paulo Freire vinculada a los **procesos de post-alfabetización**⁵ ha sido precursora de varias iniciativas de investigación acción, particularmente las de João Bosco Guedes Pinto y Fals Borda. En este último caso, Fals reconoce que uno de los orígenes de la propuesta de IAP que estaba en gestación es el pensamiento de Freire.

Entre aquellos trabajos de 1970 que tuvieron efectos considerables en nuestras subsecuentes actividades con el empleo de la Investigación (Acción) Participativa que se fue formando, destaco los siguientes (...) [enumera varias influencias y menciona la obra Freiriana de esta manera] La comunicación subterránea, de mano en mano, que facilitó la lectura en el Brasil del clásico libro de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, antes de su publicación por fuera del país durante el mismo año. (Fals Borda, 1999, 74-75)

La síntesis de esta propuesta de Freire la tomamos de un trabajo anterior (Tommasino, González, Guedes y Prieto, 2006) en donde analizamos estos planteos con cierta profundidad.

El inicio del trabajo consiste en la búsqueda del contenido programático del proceso educativo transformador. Freire denomina a esta primera etapa “investigación temática”, implica investigar el conocimiento y las formas de pensar de los sujetos participantes del proceso. Esta instancia se realiza a nivel de los “Círculos de investigación” y es donde se descubren los “temas generadores”.⁶

Luego de contactos iniciales en los territorios de trabajo es necesario que algunos de los asistentes a las primeras reuniones sean parte del equipo investigador, con una presencia activa en el proceso. Es vital la participación de los integrantes de la población por lo que el seminario (instancia colectiva de intercambio) debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de “decodificación”, instancia de “re-admiración” de la realidad “admirada” por el equipo.

Nos acercamos aquí a los “núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias” de la población. Es clave estudiar los niveles de percepción que se tienen sobre los núcleos de contradicciones

5 En su libro *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de una experiencia en proceso, Freire (1978) plantea el vínculo entre los procesos de alfabetización y post-alfabetización. Visualiza también la posibilidad de que procesos de trabajo dialógico-participativos con la población vinculados a la resolución de problemas concretos puedan conducir a procesos de alfabetización.

6 *Temas generadores* son aquellos temas o problemas que tienen la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite (Freire, 1987).

incluidas las contradicciones principales de la sociedad. Las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas circunstancias y situaciones límites. Freire (1987) nos propone que el nivel de conciencia real de los individuos a veces no permite ver más allá de la “situación límite”. No se puede visualizar lo que Freire llama el “inédito viable”. Para visualizar lo “inédito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”. El “inédito viable”, o el sueño posible, “se concreta en una acción”. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Captadas las contradicciones básicas debe tomarse alguna de ellas y construir las “codificaciones” que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Las codificaciones deben contener situaciones conocidas por los sujetos, lo que posibilita su reconocimiento. Su “núcleo temático” no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

La decodificación permite analizar la “percepción de la percepción anterior”, un conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente, conduce a la percepción crítica de lo concreto (Freire, 1987).

La tercera fase de “investigación temática” comienza con el funcionamiento de los “Círculos de investigación temática”, con un máximo de veinte personas. Durante el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de educadoras y educadores no es solamente oír, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un “cuadro general de ciencias”, lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo, los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos, y todo este material será ofrecido a “los “educadores-educandos” de los *Círculos de cultura*. El equipo podrá introducir algunos temas que no fueron identificados en los *Círculos de investigación*. Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de educadores, educadoras, educandas y educandos de participar de ella, incluyendo temas no sugeridos. A estos, por su función, los llama “temas bisagras o plegables” (Freire, 1987).⁷

Junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por educadoras y educadores de base. De esa manera quedan instalados los “Círculos de cultura”, en los cuales se procederá con la misma metodología “problematizadora” y “concientizadora” partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, y su superación, en la acción. La práctica será sistemáticamente reflexionada, de la cual surgirá una práctica cada vez más crítica así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en “dialéctico y dinámico”. La tarea del “contexto teórico” del Círculo de Cultura es superar la “inmersión” que determina la cotidianidad, llegando a comprender la razón de ser de la propia condición de explotación. Pero teniendo claro que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como “empeño desmitificador” se da solamente en la acción y en la reflexión y, por eso, los Círculos de Cultura, de acuerdo con cada realidad local, buscarán caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive, en “Centros de Acción Política”⁸.

7 La función de los “temas bisagras” es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados. Uno de los temas “dobradiza”, bisagra, articulador es el “concepto antropológico de cultura”.

8 En palabras de Freire: “Mas, por outro lado, precisamente porque a consciência não se transforma a não ser na práxis, o contexto teórico não pode ser reduzido a um

4.2. La propuesta de Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda

La propuesta de IAP de Orlando Fals Borda⁹ y su grupo es tal vez la de mayor importancia e influencia a la hora de pensar el trabajo junto a los sectores populares latinoamericanos. En torno a la década del setenta, el grupo comenzó a sentar las bases de la IAP. Este compromiso-acción, inspirado en la praxis, encontró fundamento en la actividad iconoclasta de líderes del Tercer Mundo como el sociólogo-sacerdote-guerrillero Camilo Torres en Colombia, a quien delineamos como prueba del “subvertor moral”, del educador Paulo Freire tomamos el atrevido modelo de la “concientización dialógica”, del Mahatma Gandhi, la práctica de la no-violencia y del presidente tanzano Julius Nyerere, sus políticas de “ujamaa” para el progreso y la justicia en las atrasadas aldeas africanas.” (Fals Borda, 1999, 79)

Sostiene que persigue como guía de la práctica el “binomio teoría/praxis” y que el conocimiento debe estar al servicio de mejorar la práctica, como lo plantearon los educadores vinculados a la concientización (1999, 79).

Su propuesta establece una postura que se aleja de la “distinción positivista entre sujeto y objeto” derivada de las ciencias naturales, impidiendo de esta manera la “mercantilización o cosificación” de los procesos humanos que se da en el marco de la investigación clásica y en las políticas desarrollistas (op. cit. 80) (1999, 80). De esta forma entiende

contra-productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente. (1999, 80)

Su planteo recupera ideas de Antonio Gramsci y sostiene que se propone transformar el sentido común en el “buen sentido”, de forma de sobreponerse a las concepciones autoritarias de la religión y el propio sentido común, procurando generar “transformaciones libres” dirigidas a la acción social.)

Su propuesta incluye procesos de “restitución” o “devolución sistemática” a los efectos de generar apropiación social del conocimiento generado. Establece formatos y técnicas diferenciales de comunicación según los niveles educativos de los sectores con los cuales se vinculan los equipos. Aquí recupera y rectifica la “historia oficial o elitista”, reinterpretándola en el sentido de los intereses diferentes de clase social. Además de utilizar técnicas de la educación popular, afecta el estilo de escritura e introduce un estilo literario al que denomina *Logos-Mythos* de dos lenguajes combinados y simultáneos (Fals Borda, 2002).

En uno de sus textos, Fals Borda propone abordar la IAP en cuanto Investigación Militante. En un texto de 1986 propuso sus principales características y fases. En esta obra plantea una primera etapa a la que designa “Análisis de clase”. Aquí se analiza la estructura de clases que se despliega en el territorio. Se vincula sobre todo con el proletariado y con el campesinado y sectores vinculados a la agricultura, la pesca, la madera o la minería.

centro de estudos “desinteressados”. Neste sentido, o “Círculo de Cultura”⁹ deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em **centro de ação política**. Sem uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser de sua própria realidade. É que o desvelamento da realidade que não esteja orientado no sentido de uma ação política sobre a mesma, bem definida, clara, não tem sentido. Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da quotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza” (Freire, 1981, 110) [los resultados son propios.

9 Orlando Fals Borda nació en Barranquilla, Colombia en 1925. Falleció en Bogotá en 2008. Fue sociólogo y en 1959, junto a Camilo Torres Restrepo, fundó la primera Facultad de Sociología de América en la Universidad Nacional de Colombia.

En una segunda fase, a la que designa como “generación de conocimiento”, el “investigador” intenta visualizar los temas y enfoques que son objeto de preocupación para los grupos con los cuales se trabaja. Con esos grupos se eligen los temas y se elaboran y trabajan de acuerdo con el “nivel de conciencia política y capacidad de acción que allí se encuentra”. No se parte del nivel de conciencia política del investigador sino del nivel de los sectores populares con los cuales se trabaja. Se utilizan técnicas de estudio activas y van emergiendo los “investigadores locales” y se comienza a generar el conocimiento dentro de los grupos.

La tercera etapa se denomina “Recuperación crítica” y consiste en buscar las “raíces históricas de las contradicciones” que generan la lucha de clase de la región. Especialmente las “instituciones” que sirvieron al pueblo “para defenderse de sus explotadores”.¹⁰

Plantea finalmente una etapa a la que designa como “Devolución sistemática” que consiste en comunicar a los grupos de manera “sistematizada, ordenada y racional”. Afirma que no se trabaja para publicar, e inclusive observa que esto puede ser un inconveniente táctico.

Como forma de síntesis de esta propuesta de Fals Borda podemos recuperar su concepción con relación a estas intervenciones.

[Nos manifiesta que se puede] ver a la IP no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales. (Fals Borda, 1999, 82)

Y complementa estas afirmaciones planteando que:

La IAP no ha sido una simple búsqueda de conocimientos. También conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura, vista como un proceso altruista. Tal puede ser el sentido más profundo de la IAP como proyecto histórico. Por lo tanto, ethos de liberación/emancipación va relacionado con un nuevo desafío intelectual; la construcción de un paradigma práctica y moralmente satisfactorio para las ciencias sociales, con el fin de hacerlas congruentes con el ideal de servicio. (1999, 85)

4.3. La propuesta de Investigación Acción de João Bosco Guedes Pinto

João Bosco Guedes Pinto ha sido uno de los autores y prácticos de esta metodología que ha tenido más influencia en los procesos vinculados a la extensión rural en América Latina y particularmente en el caso de Brasil. En este contexto, fue uno de los impulsores del “repensar de la extensión” que acontece en la década del ochenta del siglo 20. Su influencia junto con la obra de Paulo Freire, *Extensión o comunicación*, ha sido decisiva para cuestionar el paradigma de la extensión clásica difusionista en la extensión brasileña y da lugar a un proceso que algunos denominan “humanismo crítico”. Son notorias las influencias de Freire en las obras de Pinto, particularmente se observa una clara vinculación entre las propuestas de investigación temáticas y de problematización que Freire plantea desde los Círculos de Investigación y de Cultura. Pinto plantea en sus fases metodológicas, como puede observarse a continuación en el texto, el desarrollo de círculos de investigación y círculos de estudios que tienen un abordaje muy semejante a los planteos freiranos realizados en el capítulo 3 de *Pedagogía del oprimido*.

En algunas de sus obras, Pinto (1973, 1986) plantea tres grandes momentos para su secuencia metodológica: un primer momento de Investigación, un segundo de tematización, y un último momento de programación acción.

10 En el cuadro hemos unificado estas dos etapas en una sola.

El Momento 1, denominado Investigación, comienza por la discusión y elaboración de un Marco teórico común. Continúa por un proceso vinculado a la Selección de área y unidad específica, en donde se realiza una aproximación a la unidad específica, con la identificación / formación de grupos estratégicos. Es un momento de Investigación participante de la problemática y percepción de la unidad específica. Tiene como uno de sus principales cometidos la generación de códigos para posterior de-codificación por parte de los participantes. Aquí aparece muy claramente la influencia freiriana desde su propuesta de procesos de “post-alfabetización”. Como punto culminante y final del Momento 1 se inauguran los Círculos de investigación en donde descubren los temas generadores de la propuesta participativa.

El Momento 2 lo designa como Tematización, en donde se realiza la “reducción teórica”, identificación de los elementos de los procesos y de las relaciones entre los elementos. Existe un proceso de reducción temática en donde se realiza la comparación entre los conceptos de teorización y percepción que tienen los sujetos con los cuales se trabaja.

A continuación, se elabora un programa pedagógico que comprende la elaboración de material didáctico y la formación de los coordinadores para los círculos de estudio.

El momento 3 lo designa como programación acción y se desarrolla por la puesta en práctica de los Círculos de estudio en donde se realiza la priorización de problemas y selección de ideas proyecto.

Corresponde luego la irradiación de la acción educativa, presentación a la población y selección colectiva de alternativas.

Finalmente, se realiza la elaboración del proyecto comunitario en donde se consideran tanto el equipo de trabajo como los recursos materiales. Es clave aquí la asignación de tareas y responsables, capacitación, ejecución y evaluación del proceso.

4.4. La Investigación Participativa de María Teresa Sirvent¹¹

En una de sus propuestas vinculada a la educación comunitaria, Sirvent (1984) propone el abordaje participativo junto a las comunidades en donde toma la investigación participativa como fuente de esta práctica. En este texto la autora presenta las características generales de una investigación participativa, nos plantea que:

(...) se intenta en este tipo de investigación transformar el tradicional objeto de investigación en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real, en la investigación de todas las personas envueltas(...) se intenta también, en este nuevo estilo, redefinir el papel del investigador superando las limitaciones de sus características tradicionales. (...) Se cree que el investigador no deba trabajar de fuera o de arriba sobre la comunidad-objeto de estudio sino que también hace parte de su función generar las condiciones necesarias para un gradual compromiso y real responsabilidad de todos en la investigación (52).

En obras más recientes, Sirvent (2008) reafirma algunos de estos conceptos y plantea varios “puntos críticos actuales” sobre la IP. Reflexiona por ejemplo sobre la relación con el paradigma de las ciencias sociales. Plantea que se han realizado variadas críticas a la idea de IP como un “paradigma nuevo y alternativo en las ciencias sociales” (97). Sostiene en este punto que la IP no es por el momento un paradigma alternativo

¹¹ María Teresa Sirvent es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y tiene maestría y doctorado en Filosofía en EEUU. Profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es autora de numerosas obras vinculadas a la educación e investigación participante. Tiene vasta experiencia práctica en la temática.

a la investigación tradicional “ni la única estrategia alternativa válida”. Plantea aquí claramente una etapa de construcción en esa dirección.

Otro nodo problemático lo vincula a la generación de conocimiento científico. Plantea que se vincula a una escasa producción. Reflexiona que la falta de aportes al conocimiento científico es “una de las notas más preocupantes”. Acuerda que se deben satisfacer ciertas condiciones de realización de la investigación y exigencias de controles epistemológicos que no son necesariamente positivistas o idealistas ni responden solo a los intereses de los portadores de una mentalidad capitalista incrustados en la ciencia y en la filosofía.

Identifica otro punto de tensión en la relación sujeto-objeto. Rechaza la visión que entiende que en la IP desaparece el objeto de investigación. Entiende que en todo proceso de conocimiento hay una relación con un objeto que intenta ser conocido y plantea que “el proceso participativo como componente de la investigación social puede posibilitar que individuos y grupos comprometidos con él, ‘objetivicen’ colectivamente su realidad cotidiana” (2008, 103).

Descarta el rol pasivo del investigador. Sostiene: “no es un rol pasivo. Su “metier” está caracterizado por una serie de componentes (procedimientos, destrezas mentales) que busca transferir a lo largo del proceso investigativo, facilitando el desarrollo colectivo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad” (2008, 104).

También identifica el proceso participativo como un punto a repensar. Nos plantea aquí que no es un “juego” y que “implica la ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común.” Hace énfasis en considerarla un proceso, “a veces doloroso, de ruptura y aprendizaje: es una conquista” (2008, 106).

Con relación a lo metodológico, nos presenta lo que entiende como “Modelo global utilizado”. Distingue allí varias fases y tareas principales. Plantea el modelo en trabajos vinculados a instituciones educativas.

En primera instancia, la “Determinación de parámetros básicos de la IP. con la institución educadora” Aquí se trabaja el “análisis de demanda institucional” y el origen de la institución. Se conforma el equipo central de la IP con participación de la institución y comunidad. Se elaboran pautas de trabajo, tiempos, actividades, etcétera. Se realiza la capacitación del equipo. Se discute el rol de los investigadores sociales. En estas instancias se prefigura la metodología a implementar junto a la comunidad.

En segunda instancia, se seleccionan las comunidades y escuelas para las experiencias. Para esto se hacen visitas exploratorias. Se realizan los primeros contactos y relevamiento general de la zona. Se constituye el equipo de trabajo. “Lo importante no es que todos participen en todo, sino la conciencia de que la participación real es un proceso gradual de aprendizaje y conquista” (2008, 132).

Se procesa la capacitación del equipo de investigación. Se procede a organizar la IP determinando “instituciones, grupos de población, determinación de roles y funciones, mecanismos de decisión, ordenamiento básico de las tareas, etc.” (2008, 132). Se elabora el presupuesto y el calendario.

El próximo paso consiste en la “capacitación en servicio del equipo de investigación” realizando un estudio preliminar de la zona, instituciones y población. Toda esta etapa está signada por la realización de talleres de discusión. Sugiere abordar en esta etapa la historia de la comunidad, cuestiones estructurales, grupos sectores, sociales, clases y fracciones de clases, empleo, vivienda, educación, densidad demográfica, crecimiento poblacional, mortalidad, natalidad, migraciones, infraestructura. Se visualiza la red de relaciones formales e informales en la comunidad. Se relevan expectativas existentes frente al proyecto en marcha. Se determinan las fuentes de información y técnicas de captación de datos. Se realizan entrevistas varias, observación sistemática de la vida comunitaria. Se diseña un mapa social de la comunidad. Toda esta información será la base para las sesiones de retroalimentación y producción colectiva. Se busca la construcción de categorías para evidenciar raíces y causas de los problemas y posibilidades de acción.

Sirvent plantea que “se requiere la identificación, de ser posible, de la lógica de relaciones: problema-causas y consecuencias -posibilidades de acción expresadas por la comunidad como resultado de las experiencias de vida y de la lucha cotidiana” (2008, 137).

Luego comienza una etapa de realimentación con reuniones con grupos de la comunidad y de las escuelas. Se presentan los problemas detectados, su descripción, identificación de las causas y consecuencias y determinación de acción colectiva para su resolución.

4.5. La propuesta de Investigación Acción de Michel Thiollent

Esta propuesta está presentada en detalle en su libro *Metodología da Pesquisa Acao* (1988). Allí Thiollent entiende que la IA es una “de investigación asociada a diversas formas de acción colectiva que es orientada en función de la resolución de problemas o de objetivos de transformación” (p. 7). Plantea que se puede aplicar a distintos campos de actuación como por ejemplo la educación, comunicación, organización, servicio social, extensión rural.

Plantea como definición que es: “un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de modo cooperativo o participativo” (14).

Propone tres fases bien delimitadas que designa como: “exploratoria”, “seminario” y “plan de acción”.

La “fase exploratoria” implica descubrir el campo de la investigación, los interesados y sus expectativas y establecer un primer levantamiento (o diagnóstico) de la situación, de los problemas prioritarios y eventuales acciones (p. 48). El equipo debe determinar expectativas, las características de la población. Se debe recolectar información secundaria y comenzar a dividir tareas. En esta fase se debe reconocer el área de trabajo, se consultan mapas, se realizan discusiones directas con representantes de varias categorías sociales implicadas.

Thiollent plantea que los problemas a investigar se vinculan con inconvenientes o trastornos que exigen una solución. Muchas veces se relacionan con la no satisfacción de necesidades básicas. En esta fase es importante delimitar los principales problemas. Establece además que se debe plantear a partir del problema una “problemática” que es la definición del problema dentro de un cierto campo teórico o práctico.

Luego del levantamiento de todas las informaciones iniciales, los investigadores y participantes establecen los principales objetivos de la investigación. Los objetivos se relacionan con los problemas considerados como prioritarios, al campo de observación, a los actores y al tipo de acción que estarán focalizados en el proceso de investigación.

La segunda etapa o fase es el “Seminario”. A partir del acuerdo sobre objetivos y problemas comienza la constitución de grupos que conducen el proceso y la investigación. Aquí la técnica fundamental es el Seminario que reúne los principales miembros del equipo técnico y miembros significativos del grupo de población implicada.

El rol del Seminario es:

- 1) definir el tema y ecuacionar los problemas para los cuales la investigación fue solicitada.
- 2) elaborar la problemática en la cual serán tratados los problemas y las hipótesis.
- 3) constituir los grupos de estudio y equipos de investigación, coordinar sus actividades.
- 4) centralizar las informaciones.
- 5) elaborar interpretaciones.

- 6) acompañar y avalar acciones-
- 7) divulgar resultados. (59)

La última etapa es el “Plan de acción” que Thiollent entiende como una exigencia fundamental. Aquí se debe definir con precisión: 1) quiénes son los actores y las unidades de intervención, 2) cómo se relacionan los actores y las instituciones: convergencia, conflictos, 3) quién toma las decisiones, 4) cuáles son los objetivos o metas tangibles de acción y los criterios de su evaluación, 5) plan de actividades (logística, recursos humanos y económicos), 6) cómo dar continuidad a la acción a pesar de las dificultades, 7) cómo asegurar la participación de la población e incorporar sus sugerencias, 8) cómo controlar el conjunto del proceso y evaluar sus resultados. El investigador desempeña aquí un papel auxiliar.

La acción se corresponde a lo que es necesario hacer o transformar para solucionar un determinado problema. Las acciones pueden girar en torno a lo educativo, comunicativo, técnico, político, cultural, sanitario, productivo, problemáticas de género, etcétera.

4.6. La propuesta de Investigación participativa de Joel Martí

Para realizar una descripción metodológica de esta propuesta vamos a utilizar un trabajo de Joel Martí, integrante de la RED de Colectivos y Movimientos Sociales (CIMAS). Este colectivo reúne un equipo de intelectuales, profesoras y profesores universitarios vinculados a la temática en donde se destaca la presencia y conducción de Tomás Rodríguez Villasante.

A los efectos de entender lo que plantea la Red CIMAS sobre la temática, Tomas Alberich, integrante de esa red nos plantea:

¿Qué es la IAP? Existen muchas definiciones y diferentes "escuelas" y denominaciones en la actualidad. Se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar. (2001, 47)

Martí (2001) plantea varias fases y etapas para la IAP. Distingue una etapa de *pre-investigación*, en donde se develan los síntomas, la demanda y se elabora el proyecto. Luego una primera etapa de diagnóstico, luego una de *programación* y otra final de *conclusiones y propuestas*. La etapa de *pre-investigación* consiste en la detección de unos síntomas y concreción de una demanda de intervención desde instituciones o administraciones locales. Aquí se plantea la investigación y se negocia y delimita la demanda. Se elabora el proyecto.

A continuación, se avanza hacia una *primera etapa de diagnóstico* que implica conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de documentación existente y entrevistas a representantes institucionales y asociativos. Se constituye una *Comisión de seguimiento* y se conforma el *grupo de la IAP*.

La segunda etapa que se designa como de *programación*. Es un proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, se utilizan métodos cualitativos y participativos.

La tercera etapa continúa con la elaboración de conclusiones y propuestas. Se elaboran y negocian propuestas concretas. Se construye en esta etapa el *programa de acción integral PAI* y se elabora el informe final del trabajo.

Con relación al proyecto de investigación, plantea que esta propuesta debe servir de base para el debate y la discusión pública y debe contener: la demanda inicial, justificación y objetivos generales y contar con un diseño general determinando fases y técnicas a utilizar. Además, debe incluir un cronograma.

Con relación a los equipos de trabajo distingue dos espacios. La *comisión de seguimiento* reúne a las entidades interesadas y difunde el proyecto. Debe estar integrada por el equipo investigador y representantes de la población.

Además existe otro espacio que se denomina *grupo de la IAP*, que es la instancia que construye el proyecto.¹²

Es interesante observar cuál es el tipo y objetivo de los análisis de las problemáticas de la IAP. Aquí es importante definir posiciones, objetivos y estrategias sociales sobre el tema evidenciando contradicciones y conflictos. El esquema del proceso de análisis incluye 4 lecturas: 1) general, de los grandes temas, 2) como habla (componentes de lenguaje, encadenamientos lógicos o reales. Hay que detectar los diferentes discursos que marcan las diferentes posiciones, 3) quién habla y de quién habla, identificando posicionamientos y 4) por qué se dice lo que se dice y por qué lo que no se dice.

El programa de acción integral PAI considera propuestas de actuación concretas y centradas en temas sensibles o generadores y en temas integrales.

Algunas reflexiones finales

Las propuestas participativas vinculadas a la IAP/IP han sido base de los planteos emergentes de la extensión crítica en las universidades públicas de América Latina y el Caribe. Esta propuesta de extensión crítica está vinculada inherentemente con los procesos de diálogo de saberes y de participación. Las diferentes versiones de IAP abordadas incursionan en profundidad en estos temas. Debe incluirse aquí entre otros y otras autores y autoras la propuesta de *ecología de saberes* de Boaventura de Sousa Santos que ha influido con gran potencia en el pensamiento de la extensión crítica en las últimas décadas.

Con relación al tema participación y sus derivas, la obra de Guedes Pinto y las propuestas de IAP que recuperamos se ocupan con relativa profundidad sobre el tema. Sin desconsiderar otras propuestas muy trascendentes, la contribución de José Luis Rebellato no puede dejar de ser resaltada. Particularmente en su texto *Ética de la Autonomía* nos plantea que:

Una concepción integral de la participación debe contener al menos tres de los sentidos principales que connota el término: **formar parte, tener parte y tomar parte**. Participar es en primer lugar **formar parte**, es decir, pertenecer, ser parte de un todo que lo trasciende. (...) Saber que se es parte de algo es también en potencia, saber que ese algo se construye también con mi aporte. Por tanto se desprende una actitud de compromiso y responsabilidad por los efectos de mi acción, es decir por las consecuencias de mi singular modalidad de incluirme-influir en ese todo. Un segundo sentido de participar es el de **tener parte**, es decir jugar algún rol o tener alguna función en ese todo del que uno se siente parte. (...) Por último **tomar parte**, es decir decidir, completa la idea de lo participativo. Pone en juego un tercer aspecto como es la conciencia de que se puede y se debe incidir en el curso de los acontecimientos, a partir del análisis crítico de las necesidades y problemas, la evaluación lúcida de las alternativas y el balance de los recursos disponibles (la participación es un derecho). La toma de decisiones colectiva encarna la concreción de la participación real, y constituye la vía para el ejercicio del protagonismo ciudadano. A ella se alude una y otra vez en los proyectos sociales, pero también es frecuentemente dejada de lado en la práctica de la mayoría de dichos proyectos. (Rebellato y Giménez, 1997, 75)

12 En otro documento de RED CIMAS se designa este espacio como "grupo motor" que "Es un equipo mixto de personas, constituido por personas vecinas voluntarias y técnicas. Se trata de vernos con cierta estabilidad con algunas personas (tres-cuatro como mínimo) con las que es posible trabajar de forma continuada, en sesiones semanales o quincenales" (Red Cimas, 2009).

Como vimos a lo largo de esta sección, es innegable la contribución e influencia del movimiento cultural de educación popular y dentro de él, la de Paulo Freire en las distintas propuestas de IAP/IA. Su obra y su práctica han iluminado varias de estas alternativas teórico-metodológicas.

Hemos evidenciado de forma global la presencia de tres fases fundamentales en el despliegue metodológico de las propuestas. Una primera vinculada al autodiagnóstico, una segunda de reflexión, teorización, problematización y una tercera de acción. Estas tres etapas deben ser consideradas como flexibles y no necesariamente secuenciales y estancas en un sentido estricto. Varias fases se reinician en el camino cuando se están desarrollando otras. Aquí la metáfora que mejor describe estas prácticas es la tan manida “espiral dialéctica”, en donde fases que parecen estar separadas linealmente se contactan en determinados momentos de la historia de los procesos colectivos.

Existe una clara distinción entre metodologías participativas y cualitativas. Las primeras se realizan a través de las segundas, pero las segundas pueden ser extractivas. Referido a este punto existe una clara ruptura con la relación sujeto-objeto instalada en las ciencias sociales y se plantea claramente una relación sujeto-sujeto. Esto se constata en la conformación de los equipos de investigación que trabajan para aprender y transformar radicalmente la realidad en tanto objeto. Un parteaguas neto se establece cuando en los equipos de investigación participan desde un primer momento, es decir, desde la definición de los objetivos y problemas de la investigación, los sujetos colectivos con los cuales se trabaja. Asimismo, la participación de todas las personas involucradas en el uso de los resultados es un elemento compartido por todos los autores. Esta toma de decisión puede tener, como suele suceder, dos lógicas, que si no se explicitan y acuerdan pueden generar problemas: por un lado, la lógica de los académicos de publicar y validar entre pares sus resultados y, por otro lado, la lógica de los sujetos colectivos de supeditar su uso al proceso de lucha en que están inmersos y que no necesariamente tienen en la divulgación su prioridad. En ese sentido, la politización de la práctica conexas al proceso de transformación y los acuerdos colectivos son fundamentales.

En la generalidad de los casos los equipos tienen constitución interdisciplinaria avanzando hacia una conformación que hace dialogar saberes populares y académico-científicos. Esto se busca de una manera crítica, que se aparta de procesos basistas o espontaneistas como de procesos bancarios o de invasión cultural. La mutua interpelación crítica es la clave del diálogo de saberes. En varios casos se recuperan las ideas de Gramsci al respecto en torno a la filosofía de las praxis y la construcción de alternativas contrahegemónicas.

La praxis es la forma y la esencia de estas propuestas. La práctica o acción, demanda, comprueba y genera teoría. Los procesos de transformación de la conciencia, como plantea Freire, se dan cuando se transforma la realidad.

Estas propuestas, en general, tienen un ámbito social de acción, un sujeto social con el cual trabajar, que no se asienta en policlasmos y en consecuencia en espacios en donde existen contradicciones de clase. El sujeto social para y con la acción son los sectores subalternizados, oprimidos o dominados, al decir de Freire. Se rechaza la idea de compartir espacios de reflexión-formación-transformación con sectores o clases dominantes. La mayoría de las propuestas incluye un sujeto subalternizado heterogéneo que se aparta de pensar al proletariado como único sujeto revolucionario. Un concepto de clase ampliado, que entiende las configuraciones cambiantes de las estructuras de clase, y las diferencias entre el centro y periferia del capitalismo; a la vez, que se ensancha y reconoce en las diversas formas de opresión (patriarcal, colonial y étnico-racial) en necesaria interseccionalidad, cuyos elementos son constitutivos de los considerados sectores subalternizados.

Las metodologías expresivas, tienen una influencia muy importante en la emergencia de la extensión crítica y son parte esencial de muchas de las propuestas que se recogen en este artículo. Particularmente, el psicodrama y el “Teatro del Oprimido” de Augusto Boal constituyen métodos muy utilizados en forma independiente o asociados a estas y otras metodologías participativas.

La incorporación de esta metodología, en un sentido amplio y flexible, con estas orientaciones ético, político, epistemológicas es uno de los desafíos más trascendentes para la consolidación de la extensión crítica en las universidades públicas latinoamericanas.

Dejamos constancia que quienes escribimos este artículo estamos en compañía de muchas otras personas que contribuyen al desarrollo de estas y otras propuestas que exceden los límites de este trabajo y de nuestras posibilidades analíticas. No obstante, se plantea necesario complementar esta tarea con otros trabajos, más allá de este, que puedan recuperar otros aportes y discusiones actuales sobre la investigación participativa.

Referencias

- Alberich, T. (2001). Perspectivas de la investigación social. En Rodríguez Villasante, T., Montañez, M. y Martí, J. (coordinadores), *La investigación Social Participativa- Construyendo ciudadanía*, (pp.). Ed. Viejo Topo, Red de Colectivos y Movimientos Sociales.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber / Reinventar el poder*. LOM.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo. En Fals Borda O. *et al.*, *Investigación participativa y praxis rural*, (pp. 19-47). Mosca Azul.
- Fals Borda, O. (1986). Emerge la investigación militante. En Herrera Farfán Nicolás Armando y López Guzmán Lorena (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social*. (pp. 207-208). *Textos de Orlando Fals Borda*.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político, Testimonios*, No. 38, (73-89).
- Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa I, Mompox y Loba*. Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República. El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2009). Experiencias teórico-prácticas. En Fals Borda, O., *Una sociología sentipensante para América Latina*, (pp. 303-365). CLACSO-Siglo del Hombre.
- Fals Borda, Orlando, (2010). Situación contemporánea de la IAP y vertientes afines. En Herrera Farfán y López Guzmán (comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*, (pp. 295-300). Buenos Aires: Lanzas y Letras-El Colectivo., Buenos Aires.
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Lanzas y Letras-El Colectivo, Extensión Libros.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia en proceso*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do Oprimido*. Paz e Terra.
- Pinto, J. B. (1973). Extensión o educación: una disyuntiva crítica *Desarrollo Rural de las Américas*, V (3), Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), Lima.
- Pinto, J. B. (1986). A pesquisa acao como pratica social. *Contexto e Educacao*, Universidades de Ijuí, Ijuí, RS, 1(20) p. 27 – 46.
- Red Cimas. (2009). *Manual Metodologías participativas, Obra colectiva*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).
- Rebellato J. L. y Giménez, L. (1997). *Ética de la Autonomía*. Ed Roca Viva.

- Sirvent, M.T. (1984). *Educacao Comunitaria a Experiencia do Espírito Santo*. Ed. IICA/ Basiliense.
- Sirvent, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. (2da Edición ampliada). Ed. Miño y Davila srl.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa acao* (4ta. Edición). Cortez Editora, Autores asociados.
- Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E., y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En Tommasino, H. y de Hegedüs, P. (eds.), *Extensión: estrategias para la intervención en el medio urbano y rural*, (pp. 121-135). CSEAM, Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinaria.

